



Jens Möller, Friederike Hohenstein,  
Johanna Fleckenstein, Olaf Köller,  
Jürgen Baumert (Hrsg.)

# Erfolgreich integrieren – die Staatliche Europa-Schule Berlin

WAXMANN

### **Zu den Herausgebern**

Jens Möller hat an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel die Professur Psychologie für Pädagogen inne. Seine Hauptforschungsgebiete sind Bilingualität, Motivation und Lehrerprofessionalisierung.

Friederike Hohenstein hat am Institut für Psychologie in der Abteilung Psychologie für Pädagogik der Christian-Albrechts-Universität über das professionelle Wissen von Lehramtsstudierenden promoviert und ist als Post-Doc im Rahmen der Europa-Studie für das Projektmanagement verantwortlich.

Johanna Fleckenstein ist als Post-Doc wissenschaftliche Mitarbeiterin am Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik (IPN). Ihre hauptsächlichen Forschungsinteressen umfassen die Messung und den Erwerb zweit- und fremdsprachiger Kompetenzen sowie die Motivation von Schülerinnen und Schülern.

Olaf Köller ist Geschäftsführender Wissenschaftlicher Direktor am Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik (IPN) und Professor für empirische Bildungsforschung an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. Sein Forschungsschwerpunkt liegt in der Untersuchung fachspezifischen Lernens über die Lebensspanne.

Jürgen Baumert ist Direktor emeritus am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin und Honorarprofessor an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. Seine Forschungsschwerpunkte sind: Individuelle Entwicklung in institutionellen Kontexten, Lehren und Lernen sowie pädagogische Professionalität.

Jens Möller, Friederike Hohenstein,  
Johanna Fleckenstein, Olaf Köller,  
Jürgen Baumert (Hrsg.)

Erfolgreich integrieren –  
die Staatliche Europa-Schule  
Berlin



Waxmann 2017  
Münster • New York

### **Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Print-ISBN 978-3-8309-3577-3

E-Book-ISBN 978-3-8309-8577-8

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2017  
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)  
[info@waxmann.com](mailto:info@waxmann.com)

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster  
Titelbild: © Monkey Business Images, Shutterstock.de  
Satz: Erna Schiwietz, Berlin  
Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,  
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.  
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des  
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung  
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

# Inhalt

Vorwort .....	7
Kapitel 1	
Die Staatliche Europa-Schule Berlin: Entwicklungsstand und Evaluation in der EUROPA-Studie	
<i>Jens Möller, Friederike Hohenstein, Esther D. Adrian &amp; Jürgen Baumert</i> .....	11
Kapitel 2	
Formen und Effekte des Fremdspracherwerbs und der bilingualen Beschulung	
<i>Jens Möller, Friederike Hohenstein, Johanna Fleckenstein &amp; Jürgen Baumert</i> .....	25
Kapitel 3	
Die EUROPA-Studie: Untersuchungsanlage, Stichproben, Erhebungsinstrumente und analytisches Vorgehen	
<i>Friederike Hohenstein, Jürgen Baumert, Johanna Fleckenstein, Esther D. Adrian, Susanne Radmann &amp; Jens Möller</i> .....	49
Kapitel 4	
Wer besucht die Staatliche Europa-Schule Berlin? Sprachlicher, ethnischer und sozioökonomischer Hintergrund sowie kognitive Grundfähigkeiten der Schülerinnen und Schüler	
<i>Jürgen Baumert, Friederike Hohenstein, Johanna Fleckenstein &amp; Jens Möller</i> .....	75
Kapitel 5	
Die schulischen Leistungen an der SESB – 4. Jahrgangsstufe	
<i>Jürgen Baumert, Friederike Hohenstein, Johanna Fleckenstein, Sandra Preusler, Isabell Paulick &amp; Jens Möller</i> .....	95
Kapitel 6	
Die schulischen Leistungen an der SESB – 9. Jahrgangsstufe und 15-Jährige	
<i>Johanna Fleckenstein, Jens Möller, Friederike Hohenstein, Susanne Radmann, Michael Becker &amp; Jürgen Baumert</i> .....	189
Kapitel 7	
Interkulturelle Verständigung und kulturelle Integration	
<i>Jürgen Baumert, Olaf Köller, Jens Möller &amp; Friederike Hohenstein</i> .....	253

Kapitel 8	
Soziale Eingebundenheit in immersiven und monolingualen Klassenzimmern.	
Ein Index zur Messung sprachbezogener Inklusion	
<i>Lysann Zander, Bettina Hannover, Christian Steglich &amp; Jürgen Baumert</i> .....	285
Kapitel 9	
Gesamtüberblick über die Ergebnisse der ersten Phase der EUROPA-Studie	
<i>Jens Möller, Johanna Fleckenstein, Friederike Hohenstein &amp; Jürgen Baumert</i> .....	305
Kapitel 10	
Schulporträts.....	313

# Vorwort

Vorrangiges Ziel der Staatlichen Europa-Schule Berlin (SESB) ist die Zweisprachigkeit der Schülerinnen und Schüler. Die SESB folgt dem Konzept der dualen Immersion. In dieser Konzeption wird neben einer Erstsprache (L1) eine Zweitsprache (L2) als gleichberechtigte Unterrichtssprache verwendet. Die Zweitsprache wird also nicht als Unterrichtsfach gelehrt wie im herkömmlichen Fremdsprachenunterricht, sondern in den Fächern als Unterrichtssprache verwendet. In der EUROPA-Studie, der hier vorgestellten Evaluation dieses Schulmodells, werden die Effekte der dualen Immersion an der SESB analysiert, an der Schülerinnen und Schüler mit der Erstsprache Deutsch gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern Schulklassen bilden, die als Erstsprache eine von neun Partnersprachen sprechen. Als Partnersprachen sind Englisch, Französisch, Griechisch, Italienisch, Polnisch, Portugiesisch, Russisch, Spanisch und Türkisch einbezogen. Angestrebt wird jeweils in den einzelnen Klassen und Sprachprogrammen eine ungefähr hälftige Zusammensetzung aus Schülerinnen und Schülern mit Deutsch und der jeweiligen Partnersprache als L1. Als SESB werden sämtliche Klassen bezeichnet, die sich auf die unterschiedlichen Sprachprogramme verteilen.

Zentrales Anliegen der EUROPA-Studie ist die Erfassung schulischer Leistungen und psychosozialer Variablen im Querschnitt in der 4., 6. und 9. Jahrgangsstufe. Zum Vergleich werden Kontrollgruppen aus Berlin und Daten aus internationalen Schulleistungsvergleichsstudien wie PIRLS, TIMSS und PISA herangezogen. Mit dem Vorhaben werden erstmals umfassend die Effekte der Zweiwegimmersion in Deutschland untersucht. In späteren Schritten wird längsschnittlich die Entwicklung von der 4. bis zur 6. Jahrgangsstufe untersucht.

Ein so aufwändiges Forschungsprojekt ist nicht ohne die Unterstützung vieler Institutionen und Personen durchführbar. An erster Stelle sind die Schülerinnen und Schüler, die Lehrkräfte, Schulleitungen und Eltern aus der SESB und den Vergleichsklassen zu nennen, deren Mitarbeit die vorliegenden Erkenntnisse zu verdanken sind. Die Bereitschaft, sich dieser Form der externen Evaluation zu stellen, ist beispielhaft! Zu danken ist dem Abgeordnetenhaus der Stadt Berlin für den Beschluss, die Arbeit und das Konzept der SESB wissenschaftlich untersuchen zu lassen. Bei der Umsetzung dieses Beschlusses ist der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft für ihre Unterstützung zu danken. Ohne die freundliche, engagierte und inspirierende Unterstützung durch den Abteilungsleiter Tom Stryck und seine Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter wäre das Projekt weniger reibungslos gelaufen. Hervorheben wollen wir gern das Engagement von Wilfried Stotzka von der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft bei der Vermittlung zwischen den Schulen und dem Evaluationsteam – Herr Stotzka räumte viele Stolpersteine beiseite und bestimmte die sehr kooperative Atmosphäre nachhaltig. Auch Beate Schöneburg von der Senatsverwaltung ist besonders zu danken für die sehr unterstützende und konstruktive Zusammenarbeit.

Zu Dank verpflichtet sind wir der Mercator-Stiftung, die durch die großzügige Förderung des Projekts „Bilingualer Unterricht an der Staatlichen Europa-Schule in Berlin – ein

praktikabler Weg, die Bildungsbenachteiligung von Zuwandererkindern zu reduzieren?“ Mittel bereitstellte, die dabei halfen, die längsschnittliche Entwicklung der Schülerinnen und Schüler der SESB zu verfolgen. Die Datenerhebung erfolgte in Kooperation mit dem IEA Data Processing and Research Center in Hamburg, das mit seiner vielfach erprobten Expertise sehr zum Gelingen des Projekts beitrug.

Ebenfalls ist den Kolleginnen und Kollegen zu danken, die im Projekt zeitweise gearbeitet haben und die sich Verdienste bei der Datenerhebung, der Datenanalyse und/oder der Erstellung des Buches erworben haben, zu nennen sind vor allem Kristina Gebauer und Franz Möckel. Unterstützung bei den statistischen Analyseverfahren bekamen wir außer von den Koautoren mancher Kapitel von Oliver Lüdtke, Gabriel Nagy, Alexander Robitzsch und Marcus Pietsch, denen ebenfalls zu danken ist. Wir danken auch Kai Maaz, Marko Neumann, Michael Becker und Hanna Dumont und weiteren Kolleginnen und Kollegen der BERLIN-Studie, die uns viele Fragen beantwortet und mit Rat und Tat zur Seite gestanden haben. Sehr unterstützend waren auch die Kooperation und das Feedback durch Michael Becker-Mrotzek, den Direktor des Mercator-Instituts für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache an der Universität zu Köln. Beim Redigieren des Textes und beim Layout des Buches leisteten Marianne Hauser und Erna Schiwietz vom Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin Außerordentliches: Vielen Dank! Christina Zimmermann, ebenfalls vom Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, ist für die vielfältigen Koordinationsarbeiten zu danken.

Dankesworte sind naturgemäß in der Vergangenheitsform formuliert – die EUROPA-Studie hat zwar wesentliche Schritte bereits getan, wie das vorliegende Buch zeigt –, dennoch stehen weitere Nacherhebungen und viele Nachbereitungen an, die noch eindeutiger die überdauernden Effekte der SESB zeigen werden. Insofern verbindet sich mit diesem Dank die Hoffnung, dass die zukünftige Zusammenarbeit weiter vom Geist der Kooperation und der gegenseitigen Unterstützung getragen wird.

## Struktur des Buches

Zunächst wird in Kapitel 1 das Konzept der SESB vorgestellt. Anschließend werden in Kapitel 2 die unterschiedlichen Formen des Fremdsprachenerwerbs und der Forschungsstand zu den Effekten des Fremdsprachenlernens vorgestellt. In Kapitel 3 werden die Ziele und die Durchführung der Evaluation der SESB beschrieben. Mit Kapitel 4 beginnt die Ergebnisdarstellung. Dort wird als Ergebnis der Evaluation erstmals ausführlich berichtet, welche Schülerinnen und Schüler die SESB besuchen. Im Mittelpunkt stehen dabei die sprachlichen, ethnischen und sozioökonomischen Hintergründe der Schülerinnen und Schüler. In den beiden nächsten Kapiteln 5 und 6 geht es um die schulischen Leistungen der Schülerinnen und Schüler der SESB. Vor allem gehen wir hier auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler in der 4. Jahrgangsstufe (Kap. 5) und der Schülerinnen und Schüler in der 9. Jahrgangsstufe sowie der 15-Jährigen (Kap. 6) in den erst- und zweisprachlichen Unterrichtsfächern, der Mathematik und den Naturwissenschaften ein. Die Fachleistungen in den jeweiligen Schulen werden mit den Leistungen von Schülerinnen und



Schülern aus Vergleichsstichproben aus Berlin und mit den Leistungen von Schülerinnen und Schülern aus den Partnerländern verglichen.

Zur Evaluation gehört neben der Erfassung der schulischen Leistung auch die Überprüfung der Frage, wie sich das Konzept der SESB auf Persönlichkeitsaspekte und die Integration von Schülerinnen und Schülern auswirken. In Kapitel 7 geht es um die psychosoziale Integration der Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen sprachlichen und ethnischen Hintergründen. Der Ergebnisteil wird in Kapitel 8 abgeschlossen mit einer Darstellung der Befunde aus Analysen sozialer Netzwerke. Hier werden Fragen zu Interaktionsmustern zwischen den Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Herkunft und Sprachgruppen beantwortet. Schließlich werden die Ergebnisse in Kapitel 9 zusammengefasst, und es wird die weitere Entwicklung des Projekts skizziert. Im Abschlusskapitel 10 stellen sich die einzelnen SESB-Standorte kurz vor.



# Kapitel 1

## Die Staatliche Europa-Schule Berlin: Entwicklungsstand und Evaluation in der EUROPA-Studie

Jens Möller, Friederike Hohenstein, Esther D. Adrian &  
Jürgen Baumert

Die Staatliche Europa-Schule Berlin (SESB) fasst an verschiedenen Grund- und Sekundarschulen in Berlin eingerichtete Klassen zusammen, die jeweils Unterricht in einer von insgesamt neun Sprachkombinationen aus Deutsch und einer anderen Partnersprache anbieten. An der SESB gibt es neun Sprachkombinationen (Deutsch mit Englisch, Französisch, Griechisch, Italienisch, Polnisch, Portugiesisch, Russisch, Spanisch und Türkisch). Die Konzeption der SESB folgt den Prinzipien immersiven („in ein Sprachbad eintauchenden“) Unterrichts, das heißt, die Schülerinnen und Schüler sind in manchen Schulfächern mit einer Sprache als Unterrichtssprache konfrontiert, die nicht ihre Erstsprache (L1) ist. Zu den konzeptuellen Besonderheiten dieser Form immersiven Unterrichts an der SESB zählen die Gleichberechtigung der beiden beteiligten Sprachen, die paritätische Besetzung der Klassen mit deutschsprachigen Schülerinnen und Schülern sowie die unterschiedliche sprachliche Herkunft der Lehrkräfte. Die Besonderheit der bilingualen Konzeption der SESB stellt sich für die beiden Klientel in unterschiedlicher Weise dar: Für die Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als L1 wird eine Zweitsprache als Unterrichtssprache verwendet, und sie haben Mitschülerinnen, Mitschüler und Lehrkräfte, deren L1 diese Sprache ist. Anders als an anderen deutschen Schulen wird für Schülerinnen und Schüler, deren L1 eine andere Partnersprache als Deutsch ist, diese zum Unterrichtsfach und zur Unterrichtssprache in manchen Sachfächern. Zudem treffen sie auf Lehrkräfte, die die L1 mit ihnen gemeinsam haben. Zentrale Ziele der SESB sind die Bilingualität der Schülerinnen und Schüler und die soziale und kulturelle Integration der Gruppen mit einem besonderen Augenmerk auf europäischer Verständigung.

In diesem Kapitel wird zunächst das Konzept der SESB dargestellt. Ein knapper Überblick über ihre Geschichte schließt an, gefolgt von einer Übersicht über die Standorte der SESB, die aktuellen Schülerzahlen und deren Entwicklung an Primar- und Sekundarschulen, differenziert nach Sprachprogrammen.

### 1.1 Zum Konzept der Staatlichen Europa-Schule Berlin

Das Spracherwerbskonzept der SESB basiert darauf, dass neben Deutsch eine zweite (Partner-) Sprache für die Vermittlung von Sachinhalten im Fachunterricht eingesetzt wird. Die

Klientel der SESB hat entweder einen deutsch- oder einen partnersprachigen Hintergrund; Schülerinnen und Schüler, für die Deutsch die L1 ist, besuchen gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern, für die die jeweilige Partnersprache die L1 ist, die Klassen der SESB. Somit arbeitet die SESB nach dem Konzept der *dualen Immersion*. Duale Immersion hat zum Ziel, Schülerinnen und Schüler mit einer Erstsprache (L1, hier beispielsweise Deutsch) gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern, die eine sogenannte Partnersprache als L1 (hier beispielsweise Englisch oder Russisch) gelernt haben, zweisprachig in gemeinsamen Klassen zu unterrichten (zu Formen und Effekten immersiven Unterrichts siehe genauer Kap. 2). Für die Schülerinnen und Schüler, die Deutsch als L1 sprechen, wird im Gegensatz zum konventionellen Fremdsprachenunterricht die Partnersprache (L2) als Unterrichtssprache in ausgewählten Fächern eingesetzt und damit eine Lern- und Kommunikationssituation geschaffen, die weit über Verfahren und Inhalte traditionellen Fremdsprachenunterrichts hinausreicht. Es müssen dabei keine fremdsprachigen Gesprächssituationen gesondert hergestellt werden, die Inhalte der fremdsprachigen Kommunikation ergeben sich im Fachunterricht aus den Erfordernissen der unterrichteten Fächer (Zydatiś, 2000). Für die Schülerinnen und Schüler, die eine nichtdeutsche Partnersprache als L1 sprechen, wird im Gegensatz zum konventionellen Unterricht diese Partnersprache als Unterrichtssprache eingesetzt und als eigenständiges Unterrichtsfach unterrichtet. Die Lernenden sollen besonders anfangs sprachlich eher wenig korrigiert werden und sich die zu lernende Sprache aus dem Zusammenhang erschließen, in dem sie verwendet wird.

Deutsch und die jeweilige Partnersprache sind schulrechtlich und curricular gleichgestellt. Das Konzept der SESB sieht nach Sprachgruppen getrennten Sprachunterricht und gemeinsamen immersiven Fachunterricht vor. Im immersiven Fachunterricht werden Deutsch oder die jeweilige Partnersprache als Unterrichtssprache verwendet; für manche Schülerinnen und Schüler einer Klasse ist dies dann die L1, für andere die L2. Im Sprachunterricht werden die Klassen in den Jahrgangsstufen 1 bis 8 geteilt, sodass Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als L1 getrennt von den Schülerinnen und Schülern unterrichtet werden, für die Deutsch die L2 ist. Ebenso findet der partnersprachige Sprachunterricht für die beiden Schülergruppen getrennt statt. Der Sprachunterricht wird von Lehrkräften gegeben, für die die jeweilige Sprache ihre L1 ist. Ab der 9. Jahrgangsstufe werden die Schülerinnen und Schüler im Sprachunterricht nicht mehr getrennt unterrichtet, sie besuchen den Unterricht nun auch in beiden Sprachen gemeinsam. Ziel der bilingualen Instruktion ist die Beherrschung beider Sprachen auf einem Niveau, auf dem die Schülerinnen und Schüler fachkundige Sprachkompetenzen besitzen, somit also längere Texte verstehen und auch implizite Bedeutungen erfassen können und die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben oder in Ausbildung und Studium wirksam und flexibel gebrauchen können (Europarat, 2001).

Das Konzept sieht als Zusammensetzung der Klassen 50 Prozent deutschsprachige und 50 Prozent Schülerinnen und Schüler der nichtdeutschen Partnersprache vor. In der Praxis finden sich allerdings je nach Sprachprogramm deutliche Abweichungen von dieser Regel (siehe Kap. 4).

Der Fachunterricht findet etwa jeweils hälftig in einer der beiden Sprachen statt. In deutscher Sprache werden Mathematik, Chemie und Physik erteilt. In der Partnersprache wer-

den die Fächer Sachkunde, Geografie, Geschichte/Politische Bildung, Biologie, Geschichte/Sozialkunde und Politik unterrichtet. Die Unterrichtssprache in Musik, Kunst, Sport und Ethik wird durch die einzelne Schule bestimmt. Die Wahl der Sprache im Fach Naturwissenschaften kann vom thematischen Schwerpunkt abhängig gemacht werden. Dabei können auch beide Sprachen abwechselnd verwendet werden. An der SESB gilt die Partnersprache bereits als erste Fremdsprache, ab Jahrgangsstufe 5 wird dann für alle Schülerinnen und Schüler gemeinsam zusätzlich eine zweite Fremdsprache eingeführt und durchgängig bis Jahrgangsstufe 10 unterrichtet. Im deutsch-englischen Sprachprogramm ist dies Französisch, ansonsten Englisch.

Neben der Bilingualität strebt die SESB das interkulturelle Lernen mit besonderem Europa-Bezug an. Interkulturelle Lerngelegenheiten ergeben sich zum einen aus der Zusammensetzung der Schülerschaft (siehe Kap. 3), zum anderen aus eigens initiierten Projekten wie Partnerschulprojekten und sprachen- und standortspezifischen Projekten, die kulturelle Spezifika der Partnerländer thematisieren. Dazu zählen Schüleraustausche, Klassenfahrten, Projektwochen (z. B. *book week*, *la semaine de goût*), die Zusammenarbeit mit Kulturinstituten und Botschaften, bilinguale Schülerzeitungen, Feste und Tanzgruppen (Schumacher, 2005). Zudem gab und gibt es gemeinsame Veranstaltungen der SESB-Standorte wie Vorlese- und Schreibwettbewerbe in Deutsch und einzelnen Partnersprachen, die Fußballmeisterschaft der SESB oder die anlässlich der Olympischen Spiele in Athen von den griechischen Grundschulen organisierten Sportveranstaltungen.

## 1.2 Zur Geschichte der Staatlichen Europa-Schule Berlin

Städte wie Berlin gelten als „multikulturelle Ballungsgebiete“ (Zydatiś, 2000, S. 37), die innovative Schulentwicklungen wie die SESB wegen der vielfältigen Zuwanderung begünstigen. Nach Gräfe-Bentzien (2001) sind die ersten Anstöße zur Gründung europäisch orientierter Schulen in Berlin schon in den 1980er-Jahren unter anderem von Elterninitiativen und der Europa-Union ausgegangen. Ziel war es, den Wert der Sprachenvielfalt im vereinten Europa zu betonen und Mehrsprachigkeit mithilfe einer neuen Fremdsprachendidaktik zu fördern. Zu diesem Zweck entstand im Senat die Planungsgruppe „Staatliche Europa-Schule Berlin“, die sich mit den Vorgaben in Bezug auf die Sprachen, die Klassenzüge, die Stundentafel, den Lehrbedarf und die Standorte beschäftigte. Es sollte ein neues Schulkonzept entstehen, das sich als sogenannte Begegnungsschule verstand, in der verschiedene europäische Sprachen nebeneinander bestehen sollten. Im Schuljahr 1992/93 wurde dann die Staatliche Europa-Schule Berlin gegründet, zunächst mit ersten Vorklassen mit den drei Sprachkombinationen Deutsch-Englisch, Deutsch-Französisch und Deutsch-Russisch. Vom Abgeordnetenhaus wurde der Schulversuch 1993 für die gesamte – in Berlin sechsjährige – Grundschulzeit offiziell genehmigt, und zum Schuljahr 1993/94 wurden jeweils zwei parallele Grundschulklassen mit den genannten Partnersprachen eingerichtet. In den nächsten Jahren kamen die Partnersprachen Spanisch, Italienisch (1994/95), Türkisch und Griechisch (1996/97), Portugiesisch (1997/98) und Polnisch (1998/99) hinzu. Seit dem Schuljahr 2006/07 ist die SESB im Grundschulbereich gebundene Ganztagschule.

Nach der 6. Jahrgangsstufe erfolgt der Übertritt in die Sekundarstufe I, in der Mehrzahl der Sprachkombinationen eine Integrierte Sekundarschule (ISS) mit gymnasialer Oberstufe (für die drei Sprachkombinationen Deutsch-Englisch, Deutsch-Italienisch und Deutsch-Griechisch besteht die Wahl zwischen Gymnasium und ISS). Mit dem Ende des Schuljahres 2005/06 legten die ersten Schülerinnen und Schüler der sechs Vorklassen aus dem Schuljahr 1992/93 das zweisprachige Abitur ab. Das Abitur in der zuletzt hinzu gekommenen deutsch-polnischen Sprachkombination wurde erstmals im Jahr 2011/12 abgelegt. Die SESB ist eine Regelschule und seit 2012 eine „Schule besonderer pädagogischer Prägung“, die „durch die integrierte Erziehung und Bildung in kulturell heterogenen Lerngruppen bei durchgängig zweisprachigem Unterricht“ gekennzeichnet ist (Senatsverwaltung, 2012, S. 1).

### 1.3 Stundentafel, Standorte und Schülerzahlen

#### Stundentafeln

Die Tabellen 1.1 und 1.2 zeigen die Stundentafeln für die Grundschulen und für die Sekundarstufe I der SESB. Die Gesamtstundenzahl liegt bei den Grundschulen der SESB leicht über dem Stundendurchschnitt der Regelschulen, was durch den Unterricht in Deutsch und der nichtdeutschen Partnersprache begründet ist. Für die beiden Sprachen sind im Bedarfsfall zusätzliche Förderstunden vorgesehen. Für die Klassen der Gymnasien deckt sich die Gesamtstundenzahl, während die Klassen der ISS der SESB minimal über dem Stundendurchschnitt der Regelschulen liegen.

Tabelle 1.1: Stundentafel für die Klassen der Grundschule der SESB (modifiziert; Senatsverwaltung, 2012)

Unterrichtsfach	Schulanfangsphase		Jahrgangsstufen			
	1	2	3	4	5	6
Muttersprache <sup>1</sup>	7	7	6	6	5	5
Partnersprache <sup>1</sup>	3	4	6	6	5	5
Mathematik	5	5	5	5	5	5
Sachunterricht	2	2	3	5	–	–
Kunst/Musik	3	3	3	3	3	3
Sport	2	2	2	2	2	2
Zweite Fremdsprache					5	5
Naturwissenschaften					4	4
Geografie					3 (1)	4 (2)
Geschichte/Politische Bildung					(2)	(2)
Gesamtstundenzahl <sup>1, 2</sup>	22	23	25	27	32	33
Sonstige Grundschulen nach GsVO <sup>3</sup>	20	21	24	27	30	31

- 1 Hinzu kommen bei (nachgewiesenem) Bedarf pro Partnersprachgruppe 2 Förderstunden, die in getrennten Gruppen erteilt werden.
- 2 Gemäß § 13 Abs. 5 SchulG sind im Stundenplan wöchentlich zwei Stunden innerhalb der normalen Unterrichtszeit für den Religions- bzw. Weltanschauungsunterricht freizuhalten.
- 3 Verordnung über den Bildungsgang der Grundschule (Grundschulverordnung – GsVO) vom 19. Januar 2005.

Tabelle 1.2: Stundentafel für die Klassen der Sekundarstufe I der SESB (modifiziert; Senatsverwaltung, 2012)

Unterrichtsfach	Jahrgangsstufen								Unterrichtssprache
	ISS				Gymnasium				
	7	8	9	10	7	8	9	10	
Muttersprache <sup>2</sup>	4	4	4	4	4	4	4	4	D <sup>1</sup>
Partnersprache <sup>2</sup>	4	4	4	4	4	4	4	4	P <sup>1</sup>
Zweite Fremdsprache	3	3	3	3	3	3	3	3	2. FS
Mathematik	4	4	4	4	4	4	4	4	D
Physik									
Chemie	2	2	3	3	2	2	2	2	D
Biologie	2	2	2	2	2	2	2	2	P
Geschichte/Sozialkunde	2	2	2	2	2	2	2	2	P
Geografie	1	1	1	1	1	1	1	1	P
Ethik <sup>3</sup>	2	2	2	2	2	2	2	2	D oder P
Musik <sup>3</sup>					1,5	3	2	2	
Bildende Kunst <sup>3</sup>	2	2	2	2	1,5	–	–	–	D oder P
Sport <sup>3</sup>	2	2	2	2	2	2	2	2	D oder P
Profilstunden <sup>4</sup>	5	5	3	3	4	4	4	4	
Wahlpflichtunterricht	–	–	2 (3) <sup>5</sup>	2 (3) <sup>5</sup>	–	–	–	–	
Gesamtstundenzahl	33	33	34	34	33	33	34	34	

- 1 D = Unterrichtssprache ist Deutsch, P = Unterrichtssprache ist die nichtdeutsche Partnersprache.
- 2 In den Jahrgangsstufen 7 und 8 werden Deutsch und die nichtdeutsche Partnersprache in geteilten Lerngruppen unterrichtet.
- 3 Über die Unterrichtssprache in diesen vier Fächern entscheidet jede Schule unter Berücksichtigung des Gleichgewichts beider Partnersprachen.
- 4 Profilstunden dienen an den ISS der Verstärkung von Unterrichtsfächern, Lernbereichen bzw. der Durchführung des Fachs Wirtschaft, Arbeit, Technik sowie für den Unterricht in fachübergreifenden Aufgabenbereichen. An den Gymnasien dienen Profilstunden der Verstärkung von Unterrichtsfächern und Lernbereichen sowie für den Unterricht in fächerübergreifenden Aufgabengebieten oder dem Wahlpflichtunterricht (z. B. dritte Fremdsprache).
- 5 Es handelt sich um drei Unterrichtsstunden, sofern als Wahlpflichtfach eine dritte Fremdsprache gewählt wird.

### Standorte und Schülerzahlen

SESB-Züge wurden an bereits bestehenden Grundschulen und weiterführenden Schulen eingerichtet. Aus ihrem Status als Regelschule resultiert, dass die SESB an die geltenden Rechtsvorschriften wie die Grundschulordnung und den Berliner Rahmenplan gebunden ist. Zur Umsetzung des Unterrichts in Deutsch als Partnersprache sowie in den nichtdeutschen Sprachen einerseits als Erstsprache und andererseits als Partnersprache wurden gesonderte Unterrichtspläne entwickelt; besonders in den gesellschaftswissenschaftlichen und in den naturwissenschaftlichen Fächern werden die Curricula der Partnerländer berücksichtigt (Doyé, 2005). An jedem der Grundschulstandorte sollen mindestens zwei SESB-Züge vorhanden sein. Dabei werden die Einzugsbereiche aufgehoben, die Züge der SESB stehen Schülerinnen und Schülern aus allen Bezirken Berlins offen. Die Tabelle 1.3 zeigt für die einzelnen Sprachkombinationen die Schulnamen, Bezirke und Schülerzahlen im Jahr 2014/15 für die Grund- und Sekundarschulen.

Tabelle 1.3: Grund- und Sekundarschulstandorte und Schülerzahlen SESB (2014/15)

Partnersprache der Schulen	Schule	Schulform	Bezirk	Organisationsform	Schülerzahl SESB	Züge SESB <sup>1</sup>	Schülerzahl insgesamt	Züge insgesamt <sup>1</sup>
Englisch	Charles-Dickens-Grundschule	GS	Charlottenburg-Wilmersdorf	Integriert	310	2	458	3
	Quentin-Blake-Grundschule	GS	Steglitz-Zehlendorf	Selbstständig	378	3	393	3
Französisch	Schiller-Gymnasium	GY	Charlottenburg-Wilmersdorf	Integriert	290	2	829	5
	Grundschule am Arkonaplatz	GS	Mitte	Integriert	135	1	431	3
	Judith-Kerr-Grundschule	GS	Charlottenburg-Wilmersdorf	Selbstständig	408	3	408	3
	Märkische Grundschule	GS	Reinickendorf	Selbstständig	356	3	379	3
	Regenbogen-Schule	GS	Neukölln	Integriert	156	1	604	4
	Georg-von-Giese-Schule	ISS	Tempelhof-Schöneberg	Integriert	152	2	486	5
Griechisch	Sophie-Scholl-Schule	ISS-Plus	Tempelhof-Schöneberg	Integriert	220	2	1.112	6
	Athene-Grundschule	GS	Steglitz-Zehlendorf	Integriert	154	1	402	3
	Homer-Grundschule	GS	Pankow	Integriert	73	1	484	3
Italienisch	Gymnasium Steglitz	GY	Steglitz-Zehlendorf	Integriert	134	2	919	5
	Finow-Grundschule	GS	Tempelhof-Schöneberg	Integriert	312	2	570	4
	Herman-Nohl-Schule	GS	Neukölln	Integriert	181	1	458	3
	Alfred-Nobel-Schule	ISS	Neukölln	Integriert	60	1	516	6
Polnisch	Albert-Einstein-Schule	GY	Neukölln	Integriert	211	2	1.003	5
	Katharina-Heinroth-Grundschule	GS	Charlottenburg-Wilmersdorf	Integriert	222	2	498	4
Portugiesisch	Robert-Jungk-Schule	ISS-Plus	Charlottenburg-Wilmersdorf	Integriert	253	2	939	6
	Grundschule Neues Tor	GS	Mitte	Integriert	256	2	359	3
Russisch	Kurt-Schwitters-Schule	ISS-Plus	Pankow	Integriert	160	1	932	6
	Grundschule am Brandenburger Tor	GS	Mitte	Integriert	242	2	526	4
Spanisch	Lew-Tolstoi-Grundschule	GS	Lichtenberg	Integriert	248	2	468	4
	Milred-Harnack-Schule	ISS-Plus	Lichtenberg	Integriert	141	2	787	5
	Hausburg-Grundschule	GS	Friedrichshain-Kreuzberg	Integriert	301	2	551	4
	Joan-Miro-Grundschule	GS	Charlottenburg-Wilmersdorf	Integriert	482	3	737	5
Türkisch	Friedensburg-Schule	ISS-Plus	Charlottenburg-Wilmersdorf	Integriert	422	4	1.021	8
	Aziz-Nesin-Grundschule	GS	Friedrichshain-Kreuzberg	Selbstständig	387	3	387	3
	Carl-von-Ossietzky-Schule	ISS-Plus <sup>2</sup>	Friedrichshain-Kreuzberg	Integriert	155	1	1.066	7

1 4. bzw. 9. Jahrgangsstufe.

2 Gemeinschaftsschule.



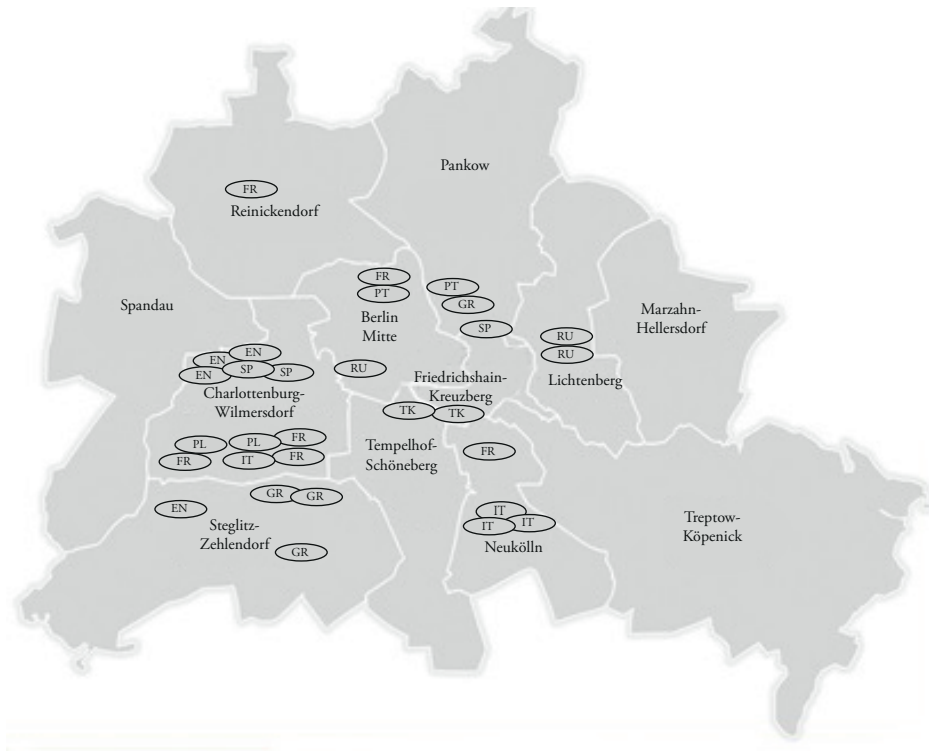
Die Senatsverwaltung weist die Schulleitungen darauf hin, dass vor der Aufnahme der Schülerinnen und Schüler „die den Anforderungen entsprechenden Kompetenzen in beiden gleichberechtigten Unterrichtssprachen in einer von der Schulaufsichtsbehörde einheitlich genehmigten Überprüfung nachzuweisen [und] deren Ergebnisse nachvollziehbar zu dokumentieren sind“ (Senatsverwaltung, 2012, S. 4). Diese Maßnahme wurde eingeführt, da sich eine Aufnahme und Einordnung der Schülerinnen und Schüler nur nach Elternangaben in einigen Fällen als problematisch erwies. Bereits Gräfe-Bentzien (2001) hatte darauf hingewiesen, dass manche Eltern bei besonders beliebten Sprachkombinationen wegen des begrenzten Platzangebots für Kinder mit der L1 Deutsch ihre Kinder als Erstsprachler der nichtdeutschen Partnersprache ausgegeben haben, was zu einer deutlichen Überforderung der Kinder führen kann. Der SESB ist es erlaubt, schuleigene Tests zur Überprüfung der Sprachkompetenz für Kinder deutscher Erstsprache durchzuführen, wenn diese deutliche Schwächen in der deutschen Sprache aufweisen und das erfolgreiche Durchlaufen der Schule fraglich ist. Das Sprachniveau in der nichtdeutschen Partnersprache wird allein durch die SESB überprüft. Da die Nachfrage in manchen Schulen deutlich über dem Angebot an verfügbaren Plätzen liegt, kann es zu einem Losverfahren für die 1. Jahrgangsstufe kommen. Für Familien, die aus dem Ausland kommen und deshalb den regulären Anmeldetermin nicht wahrnehmen konnten, sind die SESB dazu angehalten, für die Jahrgangsstufen 1 und 7 pro Klasse zwei Plätze bis vier Wochen vor den Sommerferien freizuhalten.

Im Schuljahr 2013/14 sind 17 Grundschulen Teil der SESB, zwei dieser Standorte bestehen ausschließlich aus SESB-Klassen (die deutsch-französische Judith-Kerr-Grundschule und die deutsch-türkische Aziz-Nesin-Grundschule). Die deutsch-englische Quentin-Blake-Grundschule und die deutsch-französische Märkische Grundschule stellen bis auf den Unterricht in der flexiblen Schulanfangsphase ebenfalls reine SESB-Standorte dar. Ansonsten gibt es meist ein- bis dreizügige SESB-Zweige an Grundschulen. In der Schulanfangsphase finden sich aufgrund der jahrgangsgemischten Lerngruppen vier- bis siebenzügige Europaschulzweige. Zum jetzigen Zeitpunkt befinden sich SESB-Züge an 13 weiterführenden Schulstandorten. Es handelt sich bei dem Großteil um ein- oder zweizügige SESB-Zweige, eine Ausnahme stellt die deutsch-spanische Friedensburg-Schule dar, die drei- bis vierzünftig ist. Ein deutsch-englischer, ein deutsch-griechischer und ein deutsch-italienischer SESB-Zweig sind an Gymnasien sowie parallel an kooperierenden ISS vorzufinden, alle anderen Kombinationen sind Teil der ISS Berlins mit gymnasialen Oberstufen.

In Abbildung 1.1 sind die Standorte den Bezirken Berlins zugeordnet. Das Abgeordnetenhaus Berlin (1993) hat sich dafür ausgesprochen, dass die Verteilung so erfolgt, dass allen Berliner Schülerinnen und Schülern ein Zugang zu dem von ihnen gewählten Sprachprogramm gewährleistet wird. Es sollten vor allem im Ostteil Berlins Standorte für die deutsch-englischen und deutsch-französischen Sprachprogramme entstehen, um eine regional ausgewogene Struktur zu erzielen. Ebenso sollte an einer Grundschule in den westlichen Bezirken Berlins das deutsch-russische Sprachprogramm eingerichtet werden, um ein flächendeckendes Angebot zu sichern.

Ersichtlich ist, dass Standorte der SESB in fast allen Bezirken Berlins vertreten sind, mit Ausnahme von Treptow-Köpenick, Marzahn-Hellersdorf und Spandau. Es ist ein deutlicher

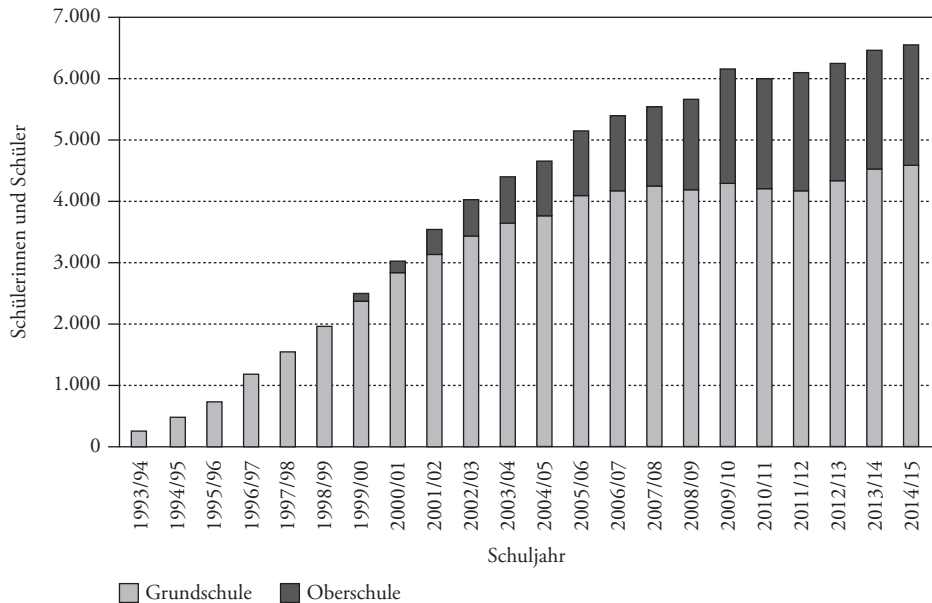
Abbildung 1.1: Standorte der SESB (mit Länderkürzeln für die Partnersprachen)



Schwerpunkt innerhalb von Charlottenburg-Wilmersdorf, Tempelhof-Schöneberg und Mitte festzustellen. Zu den Stadtgrenzen Berlins hin nimmt die Zahl der Standorte ab, Ausnahmen bilden der griechische Zweig in Steglitz-Zehlendorf und der französische Zweig in Reinickendorf. Insgesamt gibt es zwar viele zentral gelegene SESB, das Gewicht liegt eindeutig mehr in den westlichen bis mittleren als in den östlichen und nördlichen Teilen Berlins.

Im Schuljahr 2014/15 befanden sich an der SESB an 17 Grundschulstandorten 4.601 Schülerinnen und Schüler. An den 13 weiterführenden Standorten wurden im Schuljahr 2014/15 insgesamt 2.285 Schülerinnen und Schüler beschult. Insgesamt ergibt sich für die SESB für das Schuljahr 2014/15 eine Gesamtschülerzahl von 6.886. Um einen Eindruck von der Entwicklung der Schülerzahlen geben zu können, stellt Abbildung 1.2 die Entwicklung über die 22-jährige Laufzeit der SESB vom Schuljahr 1993/94 bis 2014/15 dar. Dabei wird deutlich, dass die Schülerzahlen an den Grundschulen von Jahr zu Jahr zugenommen haben und dass auch an den Sekundarschulen eine steigende Tendenz zu verzeichnen ist. Die Zunahme der Schülerzahlen ist größtenteils auf das sukzessive Durchwachsen der einzelnen später dazu gekommenen Sprachkombinationen bis hin zum Ende der Grundschulzeit bzw. bis zum Abitur zurückzuführen.

Abbildung 1.2: Anzahl der Schülerinnen und Schüler der Staatlichen Europa-Schule Berlin im Jahresvergleich



#### 1.4 Die EUROPA-Studie als Evaluation der Staatlichen Europa-Schule Berlin

Übergeordnetes Ziel der SESB ist die integrierte Beschulung bilingualer Lerngruppen in einem durchgehend zweisprachigen Unterricht von der 1. Jahrgangsstufe der Grundschule an. Die gleichberechtigte Förderung der sprachlichen Kompetenz von Schülerinnen und Schülern in der L1 und der L2 ohne Beeinträchtigung der Leistungsentwicklung in den Sachfächern steht dabei im Vordergrund. Neben der Förderung der sprachlichen und fachlichen Kompetenzen sollen auch motivationale, kognitive und soziale Kompetenzen gefördert werden. Zusätzlich wird ein besonderer Wert auf den Gedanken der europäischen Verständigung gelegt. Da dies im Wesentlichen auch die Ziele anderer Regelschulsysteme sind, ergibt sich die Besonderheit der SESB weniger aus den Zielen als vielmehr aus den vier miteinander verbundenen organisationalen Aspekten, die diese Form dualer Immersion ausmachen:

- (1) Unterrichtsgestaltung in Form der dualen Immersion, bei der zwei Sprachen als Unterrichtssprachen verwendet werden;
- (2) paritätische Zusammensetzung der Klassen mit Schülerinnen und Schülern, die Deutsch oder die jeweilige Partnersprache als Erstsprache verwenden;
- (3) Zusammensetzung der Lehrerschaft mit Lehrkräften, die Deutsch oder die jeweilige Partnersprache als Erstsprache verwenden;

(4) Zusammensetzung der SESB aus Schulen an verschiedenen Standorten mit neun Sprachprogrammen.

Der vierte Aspekt stellt eine Besonderheit auch unter den national und international bekannten Formen dualer Immersion dar, in denen meist die Verkehrssprache und eine Minderheitensprache unterrichtet werden. Diese Besonderheit der SESB ermöglicht es, in der Evaluation die schulischen Leistungen der Schülerinnen und Schüler der unterschiedlichen SESB-Sprachprogramme miteinander zu vergleichen. Einschränkungen der Vergleichbarkeit ergeben sich aus der unterschiedlichen Selektivität der Sprachprogramme (siehe Kap. 4). Welchen konkreten Fragen sich die EUROPA-Studie bei der Evaluation der SESB zuwendet, wird unten beschrieben. Zuvor soll kurz dargelegt werden, mit welchem Verständnis von Evaluation an diese Herausforderung herangegangen wird.

Nach Köller (2015) wird von einer wissenschaftlichen Evaluation gesprochen, wenn die Bewertung des Evaluationsgegenstandes theoriebasiert ist und sich auf empirische Daten stützt, die im Rahmen der Evaluationsforschung mit wissenschaftlichen Methoden bzw. Verfahren gewonnen und analysiert werden. Zur wissenschaftlichen Überprüfung der Wirksamkeit einer Maßnahme gehört beispielsweise zwingend die parallele Erfassung der Zielvariablen in einer Kontrollgruppe, die möglichst einer alternativen Maßnahme ausgesetzt sein sollte. Im Falle der Evaluation der SESB sind verschiedene Kontrollgruppen wie monolingual unterrichtete Parallelklassen oder Klassen aus Ländern beteiligt, in denen die Partnersprachen die jeweilige Verkehrssprache darstellen (siehe detaillierter Kap. 3). Wenn eine Kontrollgruppe berücksichtigt wird, sollten die Zielgruppen möglichst dem Zufall nach auf die Gruppe, in der die zu evaluierende Maßnahme stattfindet, und die Kontrollgruppe aufgeteilt werden. Eine zufällige Aufteilung garantiert (zumindest theoretisch), dass alle möglichen Merkmale der Mitglieder der Gruppen ähnliche Ausprägungen haben. Dies lässt sich nun im Fall der Evaluation der SESB nicht realisieren, da die Entscheidung darüber, ob ein Kind der SESB oder einer anderen Schule zugeordnet wird, nicht zufällig erfolgt, sondern von zahlreichen Eltern-, Schüler- und Schulmerkmalen beeinflusst ist. So ist etwa bekannt, dass Schülerinnen und Schüler in Immersionsprogrammen oft eine positive Selektion darstellen – der sozioökonomische Hintergrund, die kognitive Leistungsfähigkeit und auch die Bildungserwartungen der Eltern sind positiver ausgeprägt als bei den Schulen der Nachbarschaft (Baumert, Köller & Lehmann, 2012). Im Falle der SESB unterscheidet sich zweckgemäß auch die ethnische Zusammensetzung der Klassen. Möglicherweise beeinflussen jetzt genau diese selektionsrelevanten Faktoren die Entwicklung der SESB-Schülerinnen und -Schüler. Um solche Einflüsse zumindest statistisch zu kontrollieren, sollten Evaluationen möglichst vor Beginn der Maßnahme starten und möglichst viele dieser sogenannten Kontrollvariablen vor dem Beginn der Maßnahme erfasst werden. Beides ist in vielen schulischen Evaluationen und auch im Fall der Evaluation der SESB nicht möglich, da die zu evaluierende Maßnahme längst begonnen hat. Hier behelfen wir uns mit der Erfassung der Kontrollvariablen zum Beginn der Evaluation in der jeweiligen Jahrgangsstufe und kontrollieren anschließend den Einfluss der Kontrollvariablen und damit den Einfluss der Eingangsselektivität statistisch (siehe Kap. 3).

Die Darstellung der Befunde in diesem Buch orientiert sich an den Fragestellungen der Evaluation der SESB, die sich aus den wissenschaftlichen Theorien und Befunden und aus den pädagogischen Überlegungen zur dualen Immersion an der SESB ergeben. Im

Mittelpunkt der Analysen stehen Fragen nach den Schulleistungen, aber auch Fragen nach motivationalen Variablen, interkulturellen und sozialen Kompetenzen für die einzelnen Schulformen und Schülerinnen- bzw. Schülergruppen. Zentrale Fragestellungen der querschnittlichen Untersuchung der Jahrgangsstufen 4, 6 und 9 sind unter anderem:

*(1) Wer besucht die Staatliche Europa-Schule Berlin (SESB)? Welchen sprachlichen, ethnischen und sozioökonomischen Hintergrund haben die SESB-Schülerinnen und -Schüler? (siehe dazu Kap. 4)*

Um einen Eindruck von der Zusammensetzung der Schülerschaft der SESB zu erhalten, sind im Rahmen der Schüler- und Elternbefragung verschiedene Variablen erhoben worden, die Aufschluss darüber geben sollen, welche Familien durch das Konzept der SESB angesprochen werden. Von besonderem Interesse sind dabei der sprachliche und der ethnische Hintergrund der Schülerinnen und Schüler.

*(2) Welche Kompetenzen erreichen die SESB-Schülerinnen und -Schüler in verschiedenen Leistungsdomänen (Lesen, Mathematik, Naturwissenschaften und Englisch) im Vergleich zu herkömmlich unterrichteten Schülerinnen und Schülern? (siehe dazu Kap. 5 und 6)*

Zur Beantwortung dieser Fragestellung wurden in der vorliegenden Studie verschiedene Leistungstests eingesetzt, die es ermöglichen, die Leistungen der SESB-Schülerinnen und -Schüler mit den Leistungen von konventionell unterrichteten Schülerinnen und Schülern zu vergleichen. In den drei Klassenstufen wurden jeweils geeignete Vergleichsgruppen untersucht (siehe Kap. 3).

*(3) Welche Kompetenzen erreichen die SESB-Schülerinnen und -Schüler in den partnersprachigen Leistungstests? (siehe dazu Kap. 5 und 6)*

Im Rahmen der Evaluation der SESB wurden in den Jahrgangsstufen 4, 6 und 9 Leistungstests zum Leseverständnis und zu den Naturwissenschaften in der nichtdeutschen Partnersprache eingesetzt. Diese Leistungstests stammen aus großen internationalen *Large-Scale*-Studien (PISA, PIRLS, TIMSS; für einen detaillierten Einblick siehe Kap. 3), sie ermöglichen den Vergleich der Leistungen der SESB-Schülerinnen und -Schüler mit den Leistungen von Schülerinnen und Schülern, die in den Ländern beschult werden, in denen die Partnersprache die Verkehrssprache ist.

*(4) Trägt die SESB zum Ausgleich von Bildungsnachteilen von Zuwandererkindern bei? Unterscheiden sich die Erträge der SESB in Abhängigkeit vom sprachlichen Hintergrund und vom Migrationshintergrund? (siehe dazu Kap. 5 und 6)*

Das Konzept der SESB mit dem partnersprachigen Unterricht führt dazu, dass Schülerinnen und Schüler mit zwei gleichberechtigten Erstsprachen (Deutsch und Partnersprache) ge-

meinsam unterrichtet werden. Durch die Evaluation wird es möglich zu überprüfen, ob eventuelle Bildungsnachteile der Schülergruppe mit der Partnersprache als L1 durch den dual-immersiven Unterricht ausgeglichen werden können. Im Rahmen der Evaluation werden aufseiten der Schülerinnen und Schüler sowie der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten verschiedene demografische Variablen erfragt, die einen Einblick in den sprachlichen Hintergrund und den Migrationshintergrund der Schülerinnen und Schüler erlauben.

*(5) Unterscheiden sich die Erträge der SESB in Abhängigkeit vom Sprachprogramm, also der mit Deutsch jeweils kombinierten Partnersprache?*

Die Evaluation der SESB macht Vergleiche der Befunde zu den Sprachprogrammen mit den unterschiedlichen Partnersprachen möglich. Vermutet werden kann, dass mit den einzelnen Sprachprogrammen unterschiedliche Selektionsmechanismen, aber auch unterschiedliche schulische Routinen, Leistungsziele und Leistungsstände verbunden sind.

*(6) Trägt das Programm zum Erwerb interkultureller Kompetenzen und zur interkulturellen Verständigung bei? (siehe dazu Kap. 7 und 8)*

Ein Ziel der SESB ist es, einen Beitrag zur europäischen Verständigung zu leisten und die interkulturelle Kompetenz der Schülerinnen und Schüler zu stärken. Mit der EUROPA-Studie wird es möglich zu überprüfen, ob bei den SESB-Schülerinnen und -Schülern eine größere interkulturelle Kompetenz im Vergleich zu Regelklassenschülerinnen und -schülern vorliegt.

*(7) Gibt es spezifische Indikationen für den erfolgreichen Besuch der SESB?*

In Kapitel 9 des vorliegenden Bandes werden die zentralen Ergebnisse der Evaluation zusammengefasst. Es wird erläutert, durch welche organisatorischen Besonderheiten und Ziele sich die SESB auszeichnet, welche spezifische Indikation sich aus dem Konzept ergibt und in welchem Umfang die Ziele der SESB erreicht werden können.

## Literatur

- Abgeordnetenhaus Berlin. (1993). *Erweiterung des Angebots der Staatlichen Europa-Schule Berlin (SESB) mit Beginn des Schuljahres 1993/94*. Drucksache 12/273. Berlin.
- Baumert, J., Köller, O., & Lehmann, R. (2012). Leseverständnis im Englischen und Deutschen und Mathematikleistungen bilingual unterrichteter Schülerinnen und Schüler am Ende der Grundschulzeit. Ergebnisse eines Zwei-Wege-Immersionsprogramms. *Unterrichtswissenschaft*, 40(4), 290–314. doi:09201204290
- Doyé, P. (2005). *Kernfragen des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule*. Braunschweig: Westermann.

- Europarat. (2001). *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Gräfe-Bentzien, S. (2001). *Evaluierung bilingualer Sprachkompetenz: Eine Pilotstudie zur Entwicklung der deutschen und italienischen Sprachfähigkeiten in der Primarstufe beim Schulversuch der Staatlichen Europa-Schule Berlin (SESB)*. Dissertation, Freie Universität Berlin.
- Köller, O. (2015). Evaluation pädagogisch-psychologischer Maßnahmen. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 333–352). Heidelberg: Springer. doi:10.1007/978-3-540-88573-3
- Schumacher, B. (2005). Modell einer bilingualen Begegnungsschule: Die Staatliche Europa-Schule Berlin. In P. Doyé (Hrsg.), *Kernfragen des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule* (S. 216–231). Braunschweig: Westermann.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft. (2012). *Einrichtungsverfügung für die Staatliche Europa-Schule Berlin (SESB) als Schule besonderer pädagogischer Prägung (Rahmenvorgaben)*. Berlin.
- Zydatiś, W. (2000): *Bilingualer Unterricht in der Grundschule: Entwurf eines Spracherwerbskonzepts für zweisprachige Immersionsprogramme*. Ismaning: Hueber.





# Kapitel 2

## Formen und Effekte des Fremdspracherwerbs und der bilingualen Beschulung

Jens Möller, Friederike Hohenstein, Johanna Fleckenstein & Jürgen Baumert

Dieses Kapitel verfolgt im Wesentlichen zwei Ziele: Erstens werden kurz die zentralen Merkmale verschiedener Formen des Fremdspracherwerbs vorgestellt, um die Besonderheiten der dualen Immersion zu verdeutlichen, wie sie in der Staatlichen Europa-Schule Berlin (SESB) umgesetzt wird. Neben dem herkömmlichen Fremdsprachenunterricht werden immersive und dual-immersive Ansätze beschrieben. Zweitens wird der Forschungsstand zu den Auswirkungen (dual-)immersiver Unterrichtsformen auf Leistungen in den beteiligten Sprachen, Leistungen in den Fächern sowie kognitive und motivationale Variablen zusammengefasst. Präsentiert werden auch Befunde aus einzelnen Studien zur Evaluation der SESB. Dabei kann vorab bereits festgestellt werden, dass es aus Deutschland erst mit diesem Band eine umfassende Evaluation der Effekte dualer Immersion geben wird.

### 2.1 Lehrgangsorientierter Fremdsprachenunterricht

Der traditionelle Fremdsprachenunterricht in der Schule wird als lehrgangsorientierter Fremdsprachenunterricht bezeichnet. Er umfasst eine Gruppe von Unterrichtsformen, die die Vermittlung fremdsprachiger Kompetenzen an Mitglieder der Mehrheitsgesellschaft anstreben. Das Charakteristische am lehrgangsorientierten Fremdsprachenunterricht ist, dass die Fremdsprache selbst der Lerngegenstand ist. In eigens dafür vorgesehenen Unterrichtsstunden wird sie mit dem vornehmlichen Ziel des möglichst fehlerfreien Beherrschens der neuen Sprache unterrichtet. Diese Art des Fremdsprachenunterrichts bemüht sich, auf der Basis von ausgewählten Sachthemen Fremdsprachenkenntnisse zu vermitteln, wobei etwa Wortschatz und Grammatik entlang der Vorgaben von Lehrbüchern erarbeitet werden. Die Inhalte des Unterrichts dienen dabei als Hilfsmittel für die Einübung grammatischer und sprachlicher Strukturen (Wolff, 1997). Der Erwerb der L2 geschieht somit nicht auf natürliche Weise, sondern durch vorgefertigten und systematisierten Input im Sinne des Fremdsprachenlernens. Einen hohen Stellenwert nehmen nach wie vor die explizite Grammatikvermittlung, das ausdrückliche Regellernen und die Textarbeit ein, wobei heutzutage die Bedeutung des Kommunikativen betont wird. Der Fremdsprachenunterricht in Deutschland ist in den letzten Jahren besonders in den Grundschulen ausgebaut worden.

Im Unterschied zu den Leistungen in Deutsch, der Mathematik oder den Naturwissenschaften sind die fremdsprachigen Kompetenzen als Ergebnis lehrgangsorientierten Fremdsprachenunterrichts eher selten Gegenstand empirischer Untersuchungen gewesen. Eine bedeutende Ausnahme für die Sekundarstufe I stellt die Studie *Deutsch Englisch Schülerleistungen International* (DESI) dar (Klieme & Beck, 2006). Dabei wurden die Englischleistungen und ihre Determinanten an einer repräsentativen Stichprobe von Schülerinnen und Schülern zu Beginn und am Ende der 9. Jahrgangsstufe untersucht. Die fremdsprachigen Kompetenzen im Fach Englisch wurden unter Berücksichtigung curricularer Vorgaben und fachdidaktischer Expertise mittels verschiedener Untertests erfasst. Für den Untertest „Sprechen“ wurden die Leistungen auf dem *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (GER) verankert. Der GER dient der Einschätzung der Fremdsprachenkompetenz, um die Vergleichbarkeit und Anerkennung der sprachlichen Qualifikationen sowie die internationale Kooperation von Bildungsinstitutionen zu erleichtern. Im GER sind unter anderem Kompetenzstufen für die globalen und spezifischen Sprachkompetenzen der Lernenden definiert. Die Stufen reichen von der „elementaren“ (A1, A2) über die „selbstständige“ (B1, B2) bis zur „kompetenten“ Sprachverwendung (C1, C2). In der DESI-Studie erreichten ungefähr zwei Drittel der untersuchten Schülerinnen und Schüler am Ende der Jahrgangsstufe 9 mindestens das Niveau A2. Für die meisten fremdsprachigen Dimensionen zeigten sich schmale Spitzengruppen, deren Leistungen deutlich über den in den Lehrplänen beschriebenen Kompetenzen lagen, und deutliche Defizite am Ende der schulischen Ausbildung im nichtgymnasialen Bereich (DESI-Konsortium, 2008; Köller, Baumert, Cortina, Trautwein & Watermann, 2004).

Seit dem Jahr 2009 werden im sechsjährigen Abstand die Englischleistungen deutscher Schülerinnen und Schüler am Ende der Sekundarstufe I im Ländervergleich überprüft (Köller, Knigge & Tesch, 2010). Hierbei werden bislang das Leseverstehen und das Hörverstehen im 9. Jahrgang des allgemeinbildenden Schulsystems in allen 16 Bundesländern hinsichtlich der von der Kultusministerkonferenz (KMK, 2004, 2005) definierten Bildungsstandards für Englisch als erste Fremdsprache untersucht. Die durch die KMK (2004) festgelegten Mindest-, Regel- und Maximalstandards wurden ebenfalls auf dem GER verortet (Rupp, Vock, Harsch & Köller, 2008). Es wurden dabei allerdings systematische Unterschiede zwischen Ländern gefunden (z. B. ein Ost-West-Gefälle). Die Ergebnisse des ersten Ländervergleichs zeigten etwa, dass 92 Prozent der Schülerinnen und Schüler in den alten Bundesländern den Mindeststandard (A2.2) und 46 Prozent den Regelstandard (B1.2) beim Hörverstehen in Englisch erreichen. In den neuen Bundesländern sind es für den Mindeststandard 75 Prozent, für den Regelstandard 25 Prozent. Diese Ergebnisse wurden von Köller et al. (2010) insbesondere auf Unterschiede in der Lehrerbildung im Fach Englisch zurückgeführt. Fremdsprachige Kompetenzen in der Oberstufe des Gymnasiums sind noch seltener untersucht als in der Sekundarstufe I. Für die Bundesländer Baden-Württemberg und Hamburg konnte allerdings gezeigt werden, dass manche Abiturientinnen und Abiturienten sogar Englischleistungen erzielen, die die Minimalanforderungen für die Aufnahme eines Studiums an vielen US-amerikanischen Universitäten erfüllen (Jonkmann, Köller & Trautwein, 2007; Jonkmann, Trautwein, Nagy & Köller, 2010). Die Effekte unterschiedlicher Profilwahlen in der gymnasialen Oberstufe untersuchten Leucht, Retelsdorf,

Pant, Möller und Köller (2015). Erwartungsgemäß wiesen das sprachliche Profil im fremdsprachigen Lese- und Hörverstehen besonders starke und das naturwissenschaftliche und das sportliche Profil im fremdsprachigen Leseverstehen eher schwache Zuwächse aus.

Köller (1998) berichtete für L2-Leistungen stärker schulformabhängige Entwicklungsverläufe als in anderen Fächern. Vor allem in Haupt- und Gesamtschulen zeigten sich starke Defizite. Auch im Hinblick auf Lernzuwächse innerhalb eines Schuljahres zeigten sich differenzielle Schulformeffekte, wobei Gymnasiastinnen und Gymnasiasten insgesamt den höchsten Leistungszuwachs aufwiesen. Wie Köller und Trautwein (2004) zeigten, werden die Ergebnisse im Fach Englisch auch von außerschulischen Lerngelegenheiten beeinflusst: So führten längere Aufenthalte im englischsprachigen Ausland zu einem erheblichen Anstieg der fremdsprachigen Kompetenzen im Fach Englisch am Ende der Sekundarstufe II.

Was die Analyse der Praxis des Englischunterrichts angeht, ist die DESI-Studie ebenfalls wegweisend (Helmke, Helmke, Schrader, Wagner & Nold, 2008). Obwohl dem Kommunikativen im Unterricht allgemein eine große Bedeutung zugesprochen wird, zeigen Videoanalysen, dass Lehrkräfte doppelt so viel Sprechzeit für sich beanspruchen, als sie allen Schülerinnen und Schülern zusammen zugestehen. Zudem wird auf Schülerantworten kaum länger als drei Sekunden gewartet. Höhere Sprechanteile der Schülerinnen und Schüler und geduldigeres Warten auf Schülerantworten mit der Möglichkeit zur Selbstkorrektur durch die Schülerinnen und Schüler erwiesen sich aber durchaus als förderlich für die kommunikativen Kompetenzen.

Die pädagogisch-psychologische Erforschung des L2-Lernens hat in den letzten Jahren durch Studien wie DESI und die Einführung und Überprüfung der Bildungsstandards deutliche Fortschritte gemacht. Die Einführung des Englischunterrichts in der Grundschule und die vor allem in den unteren Leistungsgruppen unzureichenden L2-Kenntnisse werfen aber die Frage auf, ob konventioneller Fremdsprachenunterricht in Deutschland den Anforderungen der schulischen Leistungsstandards (KMK, 2004, 2005) gerecht wird. Alternativ werden daher immersive Unterrichtsformen eingesetzt, die im nächsten Abschnitt beschrieben werden.

## 2.2 Immersionsunterricht

Immersionsunterricht wird als Eintauchen in ein Sprachbad verstanden (engl. *immersion* = das Eintauchen). Nach Johnson und Swain (1997) richten sich Immersionsprogramme an Schülerinnen und Schüler, deren L1 Majoritätssprache des Landes ist (z. B. an deutschsprachige Schülerinnen und Schüler in Deutschland, die Englisch lernen). Beim immersiven Unterricht wird die Fremdsprache nicht in einer eigens dafür vorgesehenen Unterrichtseinheit gelehrt, sondern als Unterrichtssprache in unterschiedlichen Fächern und Situationen eingesetzt, wobei die Lehrkraft auf die Verwendung der Erstsprache (L1) vollständig verzichtet. Die Schülerinnen und Schüler „tauchen“ in die neue Sprache ein, indem sie diese gleichzeitig als Umgangssprache und Arbeitssprache verwenden. Es müssen dabei keine fremdsprachigen Gesprächssituationen gesondert hergestellt werden, die Inhalte der fremdsprachigen Kommunikation ergeben sich aus den Erfordernissen der un-

terrichteten Fächer. Die Lernenden werden besonders anfangs sprachlich eher wenig korrigiert und erschließen sich die neue Sprache aus dem Zusammenhang, in dem sie verwendet wird. Das Lernen grammatikalischer Regeln oder das Vokabellernen werden im Immersionsunterricht in den Hintergrund gerückt. Dieses Vorgehen nutzt damit Prozesse, wie sie von der Psycholinguistik für den primären Spracherwerb beschrieben werden (Wode, 1995).

Immersioner Unterricht gilt als geeignetes Mittel, Bilingualität zu erzielen. Die Unterteilung der verschiedenen bilingualen Lernformen in subtraktiven und additiven Bilingualismus (Lambert, 1984) resultiert aus historisch unterschiedlichen Ansätzen und Zielsetzungen des Zweit-/Fremdsprachenlernens. Weitere Unterschiede ergeben sich vor allem hinsichtlich der Zielpopulation sowie der Gewichtung des L1- und L2-Sprachegebrauchs im Unterricht (für eine Übersicht siehe Tab. 2.1). Insbesondere ältere bilinguale Programme zielten auf eine schnelle Assimilierung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in die etablierte Kultur der Majoritätsgesellschaft ab (z. B. türkischsprachige Schülerinnen und Schüler in Deutschland oder lateinamerikanische Schülerinnen und Schüler in den USA; siehe Baker, 2011). Diese Lernform, auch Submersion (oder *structured immersion*) genannt, strebt den Erwerb einer L2 an, die im jeweiligen Land die Verkehrssprache darstellt. Die L1 und kulturelle Eigenheiten der L1 werden zunehmend weniger genutzt, sodass es zu einem (weitgehenden) Verlust der L1 kommt (subtraktive Bilingualität). Submersion wird aufgrund dieses L1-Verlusts als eine monolinguale Art von bilingualen Lernformen bezeichnet, die häufig mit Defiziten nicht nur in der L1, sondern auch in der L2 einhergeht. Sie wird daher nicht als Form bilingualen Lernens in der Tabelle 2.1 aufgeführt. Um L1- und L2-Defizite, wie sie in Submersionenprogrammen auftreten können, zu verhindern, wurden sogenannte transitionale Programme eingeführt. Transitionale Programme sehen vorübergehend Instruktionen sowohl in der L2 als auch in der L1 vor, bis die L2 so weit beherrscht wird, dass die Schülerinnen und Schüler dem Unterricht in der L2 folgen können. Im Vergleich zur Submersion führt dieser Übergang zu besseren Leistungen in der L1, der L2 und in den Naturwissenschaften sowie zu einer positiveren Einstellung zur Schule (Willig, 1985). Die Beherrschung der L2 bis zum Ende der Grundschule bleibt jedoch auch in transitionalen Programmen primäres Ziel, dabei wird meist akzeptiert, dass auch hier die L1 zumindest teilweise verloren geht. Obwohl transitionale Programme bereits zu den sogenannten schwachen bilingualen Lernformen gezählt werden, entspricht ihre Zielsetzung eher einer monolingualen Art bilingualer Lernformen.

Neben den transitionalen Programmen wird ebenso der konventionelle Fremdsprachenunterricht (z. B. das Fach Englisch an deutschen Schulen) den schwachen bilingualen Lernformen zugeordnet. Auch der herkömmliche Unterricht in der Majoritätssprache bildet für Schülerinnen und Schüler, deren L1 eine andere Sprache als die Majoritätssprache ist (z. B. Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund), eine schwache Form bilingualen Lernens.

Auf sogenannte additive Bilingualität zielen Programme ab, die den Erwerb (schrift-)sprachlicher Kompetenzen sowohl in der L1 als auch in der L2 vorsehen. Kulturerhaltender L1-Unterricht (z. B. das Fach Türkisch für Schülerinnen und Schüler mit der L1 Türkisch an

Tabelle 2.1: Typisierung bilingualer Lernformen (basierend auf Hu, 2008)

Typ	Zielpopulation	Sprachegebrauch im Unterricht	Zielsetzung	Beispiele im deutschen Raum
<b>Schwache Formen</b>				
Transitionaler bilingualer Unterricht	Sprachliche Minderheit	L1 und dann L2	L2-Erwerb, begrenzte und subtraktive Bilingualität, Assimilation	–
Konventioneller Fremdsprachenunterricht	Sprachliche Mehrheit	L1 mit L2-Unterricht	L2-Erwerb, begrenzte Bilingualität, begrenzte kulturelle Bereicherung	Englischunterricht an deutschen Regelschulen
Kulturerhaltender L1-Sprachunterricht	Sprachliche Minderheit	L1 und L2 (Schwerpunkt auf L2)	Additive Bilingualität, kulturelle Bereicherung, linguistischer Pluralismus	Türkisch (L1) als Fach neben dem regulären Curriculum für türkischsprachige Schüler
Regelunterricht in der Majoritätssprache bei Migrationshintergrund	Sprachliche Minderheit	L2	Kein expliziter L2-Erwerb, sondern Einstieg in L2 auf muttersprachlichem Niveau, L2-Gebrauch für akademische Ziele	Schüler mit Migrationshintergrund in deutschen Regelschulen
<b>Starke Formen</b>				
Immersionsunterricht	Sprachliche Mehrheit	L1 und L2 (unterschiedlich starker Schwerpunkt auf L2)	Additive Bilingualität, kulturelle Bereicherung, sozialer Zusammenhalt, sozialer Aufstieg, wirtschaftliche Vorteile	Englisch ab 1. Klasse in allen Fächern; das Fach Deutsch zur Alphabetisierung in L1
Duale Immersion	Sprachliche Minderheit und Mehrheit	L1 und L2 (gleichwertig)	Additive Bilingualität, kulturelle Bereicherung, sozialer Zusammenhalt	SESB
Kulturerhaltender bilingualer Unterricht	Sprachliche Minderheit	L1 und L2 (Schwerpunkt auf L1)	Additive Bilingualität, kulturelle Bereicherung, linguistischer Pluralismus	Dänische Schulen in Schleswig-Holstein
Aufenthalte in L2-sprachigen Gebieten	Sprachliche Minderheit	Ausschließlich L2 für einen begrenzten Zeitraum	Additive Bilingualität, kulturelle Bereicherung, sozialer Zusammenhalt, sozialer Aufstieg, wirtschaftliche Vorteile	Schüleraustausch, AuPair-Programme, Auslandssemester

deutschen Schulen) hat zwar additive Bilingualität als Ziel, gehört aber zu den schwachen bilingualen Lernformen, da meist nur wenig Zeit für die L1-Unterweisung vorgesehen ist. Zu den starken Formen bilingualen Lernens, die ein hohes Niveau der Sprachbeherrschung (einschließlich schriftsprachlicher Fertigkeiten) in der L1 und der L2 anstreben, gehören der Immersionsunterricht nach kanadischem Vorbild (*French immersion*), aber auch die duale Immersion, wie sie an der SESB umgesetzt wird. Als starke bilinguale Lernform gilt zudem kulturerhaltender bilingualer Unterricht, der sich an eine sprachliche Minderheit wie etwa die dänische Minderheit in Schleswig-Holstein richtet und primär die Minoritätssprache, die L1 der Schüler (z. B. Dänisch), als Unterrichtssprache einsetzt. Gleichzeitig wird jedoch zumeist, wenn auch in geringerem Umfang, die Majoritätssprache der Umgebung (also die L2 der Schülerinnen und Schüler) verwendet, um beide Sprachen ausreichend zu fördern.

Längere Aufenthalte in Ländern mit Majoritätssprache, die nicht die L1 ist, gelten nicht direkt als schulisches Programm, werden jedoch häufig im Verlauf der schulischen oder universitären Ausbildung (Schüleraustausch, Auslandssemester) zur Förderung der L2-Kenntnisse genutzt. Aufgrund des intensiven L2-Kontakts durch das temporäre Leben in einer L2-sprachigen Umwelt und durch den Besuch einer L2-sprachigen Schule oder Universität erreichen solche Schülerinnen und Schüler oder Studierende einen hohen Grad bilingualer Kompetenzen (zu L2-Leistungen von Austauschschülern siehe z. B. Köller & Trautwein, 2004), sodass derartige Auslandsaufenthalte zu den starken bilingualen Lernformen gezählt werden können.

Johnson und Swain (1997) nennen acht Charakteristika immersiven Unterrichts: (1) Die L2 ist Mittel der Instruktion; (2) das Immersionscurriculum entspricht dem Curriculum in traditionell unterrichteten Klassen; (3) die L1 wird unterstützt; (4) das Programm zielt dabei auf additive Bilingualität ab (L1 und L2 sollen nebeneinander bestehen); (5) die Verwendung der L2 ist auf den Unterricht fokussiert (im Unterschied zu Austauschprogrammen); (6) die Kinder haben alle ähnlich begrenzte L2-Vorkenntnisse; (7) die Lehrer sind zweisprachig; (8) die im Klassenraum herrschende Kultur entspricht jener der lokalen L1-Gesellschaft.

Immersion kann früh oder spät einsetzen und als vollständige Immersion (engl. *total immersion*) oder als Teilimmersion (engl. *partial immersion*; Cummins, 1998) durchgeführt werden. Bei vollständiger Immersion wird auf die Erstsprache als Unterrichtssprache (zumindest in den ersten Jahren) gänzlich verzichtet, und allein die Fremdsprache findet im Unterricht Anwendung. Teilimmersiver Unterricht im Gegensatz dazu sieht zumindest partiell die Verwendung der Erstsprache vor, indem ein Teil der Fächer in der L1, die anderen Fächer aber in der L2 unterrichtet werden. In Europa spricht man von *Content and Language Integrated Learning* (CLIL), wenn eine Integration von Sachfach- und Sprachenlernen angestrebt wird. Dabei wird das reguläre Curriculum beibehalten (Vollmer, 2002). Zusätzlich wird die L2 häufig durch explizites Lernen von Sprachstrukturen gefördert (Genesee, 2004). Als Unterrichtssprache wird in CLIL-Programmen häufig eine Lingua franca (vor allem Englisch, seltener Französisch) eingesetzt, damit die Schülerinnen und Schüler den sprachlichen Anforderungen an eine erfolgreiche berufliche Zukunft gerecht werden können. In welchem Umfang Sachfächer in dieser Fremdsprache unterrichtet werden, variiert von Programm zu Programm (Johnson & Swain, 1997).